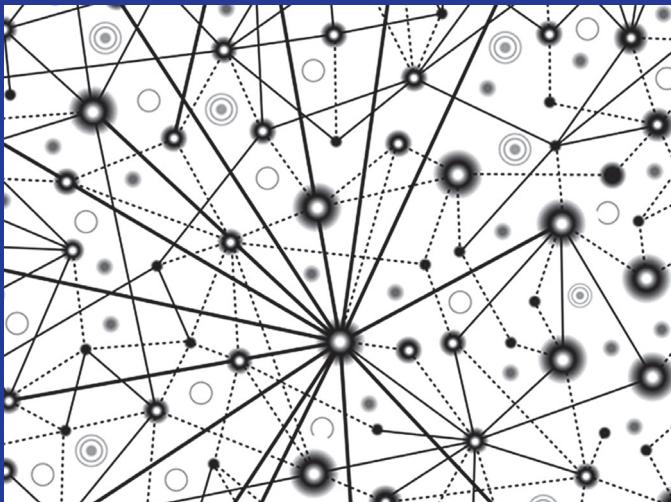


- ⌚ El cuidado del mundo:
La ética como condición material inmanente
Maynor Antonio Mora y Juan Rafael Gómez Torres
- ⌚ María, la Magdalena:
Consideraciones desde la complejidad
M. Fabio Altamirano F.



- ⌚ Relación entre formación y evaluación
de docentes en Educación Media Superior
Rubén González de la Mora
- ⌚ Vacuidad y post-humanismo
La falacia de la calidad, el control
y el juicio correcto
Héctor Sevilla Godínez



Revista de Investigación Científica Humanística
de la Universidad Antropológica de Guadalajara
Año 4 / Vol. 7 / 2018



Universidad Antropológica de Guadalajara

RECTOR

Mtro. Alejandro Garza Preciado

FUNDADOR

Dr. José Garza Mora

DIRECTOR DE LA REVISTA GIRUM

Dr. Héctor Sevilla Godínez

DISTRIBUCIÓN

Universidad Antropológica de Guadalajara
Plantel López Mateos Sur
Av. López Mateos Sur 4195, Col. La Calma
Zapopan, Jalisco, México. 45087
Tel.: 36-31-68-61

DISEÑO Y SELECCIÓN DE IMÁGENES

Demetrio Rangel Fernández

IMPRESIÓN

Pandora Impresores
Caña 3657, Col. La Nogalera, Guadalajara, Jalisco, México

COMITÉ DE ÁRBITROS DE LA REVISTA GIRUM

Dr. M. Fabio Altamirano Fajardo

Universidad Antropológica de Guadalajara

Dr. Octavio Balderas Rangel

Universidad Antropológica de Guadalajara

Dr. Arturo Benítez Zavala

Universidad de Guadalajara / ITESO

Dra. Ana María González Garza

Asociación Transpersonal Iberoamericana

Dr. Roberto Gómez Espinoza

Universidad del Valle de Atemajac

Dra. Margarita Maldonado Saucedo

ITESO

Dr. José Antonio Pardo Oláez

Universidad Iberoamericana

Dra. Liliiana Remus del Toro

Universidad del Valle de Atemajac/ Remus y Asociados

Dr. Juan Pablo Sánchez García

Universidad Antropológica de Guadalajara / Líder Consultores, S.C.

Dr. Guillermo Schmidhuber De la Mora

Universidad de Guadalajara

Dr. Juan Manuel Sotelo Vaca

Universidad del Valle de Atemajac

Dr. Juan Carlos Silas Casillas

ITESO

Dra. Adriana Berenice Torres Valencia

Universidad de Guadalajara

Dr. José Alfonso Villa Sánchez

Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo

Mtro. Christian Omar Bailón Fernández

Universidad Antropológica de Guadalajara

Mtro. Abraham Uriel González Alcalá

Universidad Antropológica de Guadalajara

GIRUM, Revista de Investigación Científica Humanística, Año 4 / Vol. 7 / 2018, es una publicación semestral, editada y publicada por el Instituto de Especialidades de Guadalajara, A. C., también conocido como Universidad Antropológica de Guadalajara, a través del Departamento de Investigación. José Guadalupe Zuno No. 1881, Col. Americana, Guadalajara, Jalisco, C.P. 45150. Tel. (33) 36304170; Editor Responsable: Héctor Sevilla Godínez. Reserva de Derechos al uso exclusivo No. 01-2012-032609534600-102; ISSN: 2594-2751, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impreso en diciembre de 2018; tiraje: 1,000 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibido la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la revista sin previa autorización del Instituto de Especialidades de Guadalajara, A. C.

Relación entre formación y evaluación de docentes en Educación Media Superior

Relationship between training and evaluation of teachers in a higher school

Rubén González de la Mora

Resumen

El tema del presente artículo es el impacto de cursar el Diplomado del Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior (PROFORDEMS), obtener la certificación CERTIDEMS o la Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (ECODEMS), ofrecido por la Secretaría de Educación Pública para docentes que imparten clases en el nivel Tecnólogo de una institución de educación media superior (EMS), sobre la evaluación que los estudiantes hacen de su desempeño al final del semestre en el instrumento de Evaluación Integral Docente (EID). Además de obtener evidencia al respecto, se formulan algunas conclusiones, destacando la necesidad de un cambio de paradigma en este tema.

Palabras clave: Formación Docente, evaluación del desempeño, impacto, comparación, Propuestas.

Abstract

The topic of this paper is the impact that teachers who work at school of Level 4 of the International Standard Classification of Education, have taken the Diploma of the Training Program for Teachers of Middle Education (PROFORDEMS) offered by the Ministry of Public Education, have obtained the Certification or the Evaluation of Teaching Competencies for the Middle Education (CERTIDEMS or ECODEMS), on the evaluation that students make of their performance at the end of the semester in the instrument of Integral Teaching Evaluation (EID). In addition to obtaining evidence, some conclusions are made, highlighting the need for a paradigm shift in this topic.

Key Words: Teacher's Training, performance evaluation, impact, comparison, Proposals.



Introducción

Con motivo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció una estrategia nacional para satisfacer la demanda de formación de docentes de EMS, bajo dos supuestos: el fortalecimiento de competencias docentes y la construcción de condiciones para que puedan responder a los retos del modelo por competencias de la RIEMS, intentando que se alcancaran los estándares de competencia en los subsistemas de EMS en México (SEP, Acuerdo número 442, 2008).

El programa PROFORDEMS, constituye la oferta para que los docentes de este nivel obtengan las competencias requeridas para operar los planes y programas de estudios que promueve la RIEMS.

En general, según datos que se derivaron de un diagnóstico sobre necesidades de formación de docentes de EMS, la mayoría tienen una preparación que atiende contenidos disciplinarios de asignaturas, pero carecen de soporte didáctico que posibilite planear estrategias de enseñanza y aprendizaje que respondan al enfoque basado en competencias y diseñar recursos didácticos para transformar e innovar su práctica. En muchas ocasiones, su trayectoria académica y profesional constituye la base única del desempeño docente (SEMS, 2014).

Así, se consideró como el reto más importante para formar a los docentes de EMS que desarrollen competencias que permitan establecer las condiciones ne-

cesarias para la planeación, desarrollo, consolidación y evaluación del perfil de egreso, de acuerdo con los nuevos planes y programas educativos (SEMS, 2014).

La RIEMS establece las competencias docentes que deben tener los docentes de EMS, que se publicaron como Perfil del Docente del Sistema Nacional de Bachillerato (Acuerdos 447 y 488):

1. “Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinarios, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.
9. Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación.



10. Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
11. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes" (SEP, Acuerdo número 447, 2008); (SEP, Acuerdo 488, 2009).

La docencia es una actividad muy compleja que implica el dominio de teorías de enseñanza y aprendizaje de competencias involucradas en planear, diseñar, aplicar y evaluar estrategias que, fundamentadas en la pedagogía y en la psicología educativa, dan significado a la manera en que se trabaja en el aula.

Se propuso que el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción de instrumentos para la

evaluación, la mejora en la gestión escolar, la incorporación de las TIC y la sistematización de las experiencias docentes, requerían una formación que permitiera actuar de manera profesional y que la actividad docente sea gratificante y capaz de transformar las instituciones educativas en espacios con significado humano, abiertos al diálogo y a la solución de problemas individual y colectivamente.

La Certificación de Competencias Docentes para la EMS (CERTIDEMS), que ofrece la SEP, fue creada para que, concluido el proceso de formación, los directivos y docentes que lo acrediten lleven un proceso de certificación que convalide el desarrollo de competencias docentes (SEP, CERTIDEMS, 2009).



La Guía para llevar a cabo el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para EMS (SEP-ANUIES, 2016), establece cinco opciones:

1. Proponer una estrategia didáctica.
2. Evaluar, adaptar o crear un material educativo. Seleccionar: a) la evaluación de un material educativo usado actualmente en la docencia, b) la adaptación con cambios de un material educativo, su utilización práctica y su evaluación o c) la creación, puesta en práctica y evaluación de al menos un material educativo.
3. Proyecto para mejorar la práctica educativa.
4. Proyecto para mejorar la gestión educativa.
5. Diseñar o rediseñar un curso, con base en un enfoque por competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores).

El Proceso de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (ECODEMS), que integra la recopilación y verificación de evidencias:

- De conocimiento. Se aplica un examen.
- De desempeño.
- De producto (evidencias relevantes).

El ECODEMS está dirigido a docentes activos en modalidad escolarizada, que adquirieron sus saberes de manera autodidacta, por experiencia laboral o truncaron sus cursos de actualización y quieran

demostrar que contaban con el perfil que se requiere para continuar desempeñando sus funciones con calidad (CENEVAL, 2013).

Problema

El problema planteado es el siguiente: ¿De qué manera impacta que los docentes de una institución de EMS hayan cursado el diplomado de PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, sobre la manera en que sus estudiantes los evalúan en el Instrumento de Evaluación Integral Docente?

Justificación

A diferencia de lo que ocurre en educación básica, hasta antes de la RIEMS los docentes de EMS no requerían demostrar que contaban con competencias para facilitar el aprendizaje de competencias, evaluar en modelos de competencias y realizar actividades de gestión educativas. Tradicionalmente sólo requerían tener conocimientos del área de las asignaturas a impartir. El resultado era que con frecuencia los estudiantes se quejaban de que, aunque sus docentes supieran mucho sobre un tema, no sabían cómo enseñarlo ni evaluarlo adecuadamente.

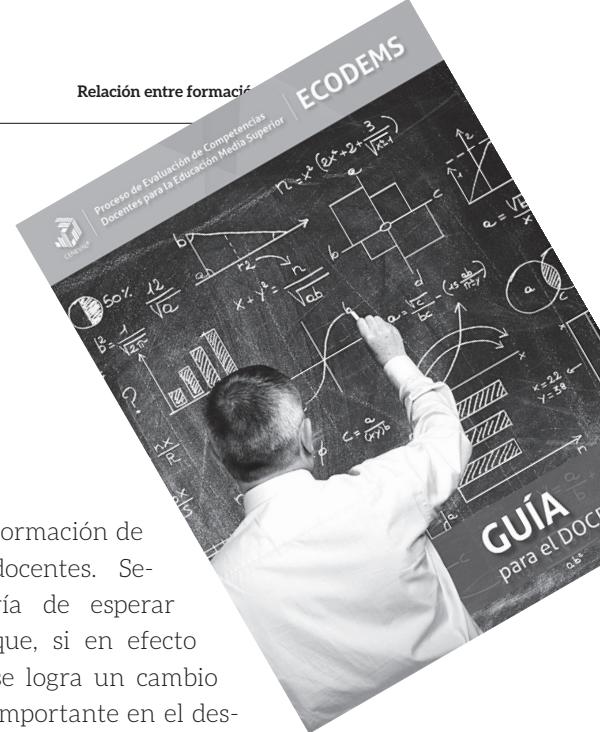
El tema de haber cursado PROFORDEMS, obtenido CERTIDEMS o ECODEMS, es importante dado que la SEP, los docentes de EMS y las instituciones educativas han hecho grandes esfuerzos e invertido tiempo y dinero para lograr una capacitación que dote a los docentes de las competencias para que funcionen

de manera efectiva como facilitadores del aprendizaje de las competencias que sus estudiantes deben formar en cada asignatura y en la EMS. Además, deben evaluar el logro de manera acorde con el modelo de competencias y realizar actividades de gestión educativas.

Objetivo de la investigación

El objetivo de la investigación consistió en averiguar cuál es el impacto que la formación de los docentes de una institución de EMS (que ofrece el nivel de tecnólogo, en ocho semestres) a través de PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, está teniendo sobre la manera en que sus estudiantes los evalúan, en comparación con la manera en que los estudiantes evalúan a docentes que no contaban con esa formación.

Esta comparación se hizo porque se consideró relevante saber qué impacto tiene la formación de docentes en los aspectos contemplados en la RIEMS sobre la percepción de su desempeño por parte de sus estudiantes. Este aspecto con frecuencia se ha omitido. En realidad, los estudiantes son los usuarios de los servicios educativos en cualquier nivel educativo y con frecuencia también son los clientes, entendiéndose por ello, quienes pagan por dichos servicios. A veces los estudiantes son tanto usuarios como clientes. En otros casos, los clientes son los padres de familia y la sociedad en general. De cualquier forma, la opinión de los estudiantes suele ser pasada por alto al evaluar el impacto que los cambios sustanciales tienen sobre su aprendizaje en los modelos educativos y en las estrategias de



formación de docentes. Searía de esperar que, si en efecto se logra un cambio importante en el desempeño de los docentes, gracias a haber acreditado PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, esto debería reflejarse en la manera en que son evaluados por sus estudiantes.

Variables

Para este trabajo, las variables relevantes se midieron así: Los valores de la Variable Independiente consistieron en identificar a los docentes que impartieron asignaturas en los planteles de una institución de EMS en el semestre enero a junio de 2016, que contaran con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, de acuerdo con las listas oficiales y se distinguieron de los docentes que no contaran con esa formación. Así se evitó seleccionar muestras, pues se analizaron los datos de toda la población docente de esa institución. Respecto a la Variable Dependiente, se obtuvieron los resultados de la aplicación de la evalua-



ción del estudiantado sobre el desempeño del profesorado en el mismo semestre, mediante el instrumento de Evaluación Integral Docente, del cual se mencionarán algunas características más adelante.

Hipótesis

Hipótesis Nula (H₀): Los docentes de una institución de EMS que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, son evaluados por sus estudiantes, de manera que no difiere significativamente de los docentes que no contaban con esos diplomados o certificaciones.

Hipótesis Alterna (H_a): Los docentes de una institución de EMS que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, son evaluados por sus estudiantes de manera más favorable que los docentes que no contaban con esos diplomados o certificaciones.

La comparación de los resultados de las evaluaciones que los estudiantes hicieron de sus docentes se realizó durante la primera quincena de noviembre de 2016,

con datos del primer semestre del mismo año.

Procedimiento de estudio

El procedimiento fue:

1. Se recopiló información sobre si los docentes que impartieron clases en una institución de EMS durante el primer semestre de 2016 contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, y se hizo el listado distinguiéndolo de los docentes que no contaban con dicha formación.
2. Se obtuvo la información respecto a la evaluación que los estudiantes hicieron acerca del desempeño de sus docentes.
3. Se compararon las evaluaciones que los estudiantes hicieron del desempeño de los docentes que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, con las evaluaciones que hacen de los docentes que no contaban con esa formación.
4. Se realizó el análisis de los datos y se obtuvieron conclusiones.

Sujetos

Los 453 docentes que impartieron clases en nivel tecnológico en una institución pública de EMS en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, fueron evaluados por el estudiantado en su desempeño docente del semestre enero-junio de 2016. Los estudiantes que estuvieron activos en el periodo de febrero a junio de 2016 fueron 5,501 en EMS, de los cuales 5,128 evaluaron a sus docentes, es decir el 93.22%.



Materiales

Listado de docentes que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS en el semestre enero-junio de 2016 en una institución de EMS, así como listado de los docentes que no contaban con ello. Resultados de la evaluación que de esos docentes realizaron sus estudiantes en el semestre enero-junio de 2016. Por otra parte, se utilizó el instrumento de evaluación docente que en esa institución se emplea para que los estudiantes evalúen el desempeño de sus docentes, el cual consiste en 17 preguntas asociadas a cinco categorías sobre:

1. Cumplimiento del curso.
2. Actividades de enseñanza-aprendizaje.
3. Evaluación del proceso de aprendizaje.
4. Comunicación.
5. Actitudes y valores.

Procedimiento

Se utilizaron los resultados de la evaluación de los estudiantes sobre sus docentes en el semestre enero-junio de 2016, comparando al listado de los docentes que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS

o ECODEMS con el listado de los que no contaban con dicha formación

Resultados

Se clasificó a los docentes de una institución de EMS en dos categorías: los que hasta el semestre de primavera de 2016 contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, diferenciándolos de los que no contaban con esa formación.

Posteriormente se registraron las evaluaciones que hicieron sus estudiantes en el instrumento de Evaluación Integral Docente. Se evaluó a 453 docentes. El total de docentes en cada categoría fue: 138 docentes sin PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS y 315 docentes con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS. La calificación media que obtuvieron todos los docentes en el instrumento de evaluación integral fue 86.23 puntos, con desviación estándar de 9.51. Para los docentes que no contaban con la preparación mencionada fue de 86.35 puntos y desviación estándar de 9.45. La calificación que obtuvieron los docentes con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, fue 86.17 puntos, con desviación estándar de 9.61. Estos datos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.

Puntuaciones obtenidas por docentes en la evaluación realizada por sus estudiantes.

PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS	Sin	Con	Total
Número de docentes	138	315	453
Porcentaje	30.5	69.5	100
Media	86.35	86.17	86.23
Desviación estándar	9.45	9.61	9.51



Como se puede observar, la diferencia entre las calificaciones medias obtenidas por los docentes de las dos categorías es muy pequeña, de 0.18 puntos. También se ve que la desviación estándar de las puntuaciones asignadas a los docentes de la segunda categoría es 0.16 unidades mayor que la de los docentes de la primera categoría.

Estas calificaciones no presentaron diferencias significativas en las pruebas estadísticas de comparaciones de medias ni de desviaciones estándar, así como en la prueba *t* de Student. Es decir, estadísticamente no se puede rechazar la hipótesis nula: “Los docentes de una institución de EMS que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, son evaluados por sus estudiantes de manera similar, que no difiere significativamente de los docentes que no contaban con esos diplomados o certificaciones”.

Interpretación de los resultados

Existen varias posibles interpretaciones respecto a que en los resultados no hay evidencia de que los docentes con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS sean calificados por sus estudiantes de manera diferente a como evalúan a los docentes que no contaban con el diplomado o las certificaciones mencionadas. Se mencionan a continuación cuatro que pudieran dar cuenta de los resultados obtenidos: 1. Los estudiantes *llenan* el instrumento de evaluación docente, pero en realidad no lo *contestan*. 2. El instrumento de medición utilizado no es válido, confiable o sensible 3.

No hay efectos de cursar PROFORDEMS o acreditar CERTIDEMS o ECODEMS sobre el desempeño de los docentes. 4. Los docentes *regresaron a sus prácticas previas* a contar con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS al desempeñar sus funciones docentes.

1. Los estudiantes llenan el instrumento de evaluación docente, pero en realidad no lo contestan.

Responder al contenido de un instrumento de evaluación, así como a una encuesta, puede ser considerado al menos de dos maneras. En un caso, la persona que responde da su opinión, expresa sus sentimientos o demuestra su conocimiento sobre un tema, afirmación o pregunta. Sin embargo, en ocasiones las personas responden simplemente *llenando* el espacio destinado a la respuesta. En este sentido, lo que responde no refleja su opinión, sentimiento o conocimiento, sino que responde con palabras que no corresponden con sus opiniones, sentimientos o conocimientos. Por ejemplo, el estudiante otorga un número que no califica lo que opina sobre el desempeño de su docente; otorga el mismo número a varios o todos los docentes independientemente de su desempeño o bien no tiene los conocimientos o la experiencia suficiente como para distinguir una práctica docente de calidad de otra que no lo es. Al ser cuestionados sobre sus respuestas con frecuencia los estudiantes reconocen que sólo llenaron los espacios, pero que en realidad no expresaron su evaluación. Esto puede reflejar flojera al contestar, miedo a representar si evalúa con bajos puntajes a los do-

centes o deseos de no perjudicarlos, pues piensan que no les van a dar más clases.

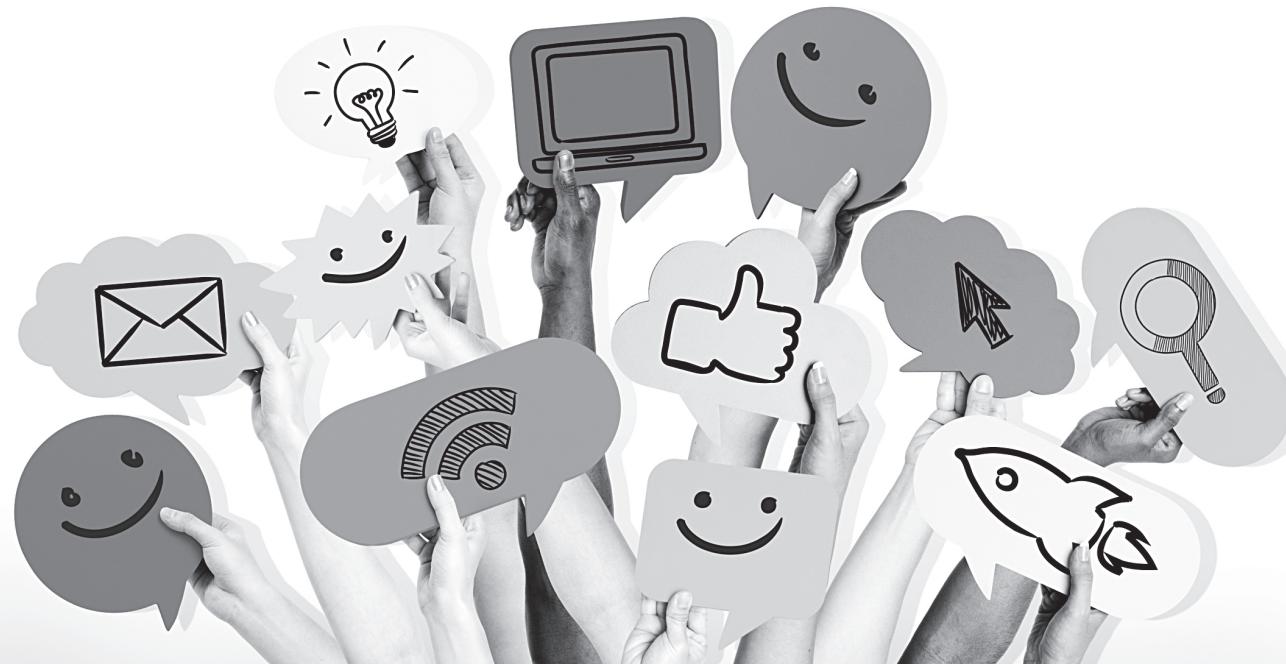
2. El instrumento de medición utilizado no es válido, confiable o sensible.

El hecho de que un instrumento sea denominado como de *evaluación del desempeño docente* no garantiza que lo que mida sea lo que se dice que mide. Esto es lo que los psicólogos llaman *validez* en la terminología de la *Teoría de la Medida*, en especial de las pruebas o tests. Se tiene que demostrar que al intentar medir algo, en realidad lo medimos. Por ejemplo, muchas pruebas llamadas *tests de personalidad*, en realidad miden la semejanza entre las respuestas que dan las personas a evaluar y las que dieron otras etiquetadas con alguna categoría, por ejemplo, del Manual de Diagnóstico y Estadística utilizado en ámbitos psiquiátricos

(Tecnológico de Monterrey, 2016).

En cuanto a la Evaluación Integral Docente utilizada en este estudio, los reactivos corresponden ampliamente con los utilizados en instrumentos que se han usado en otras instituciones educativas con fines semejantes. Esto puede proporcionarnos confianza razonable respecto a que el instrumento es válido, pero no se garantiza que así sea. Por ejemplo, un error compartido por distintas instancias pudiera dar la falsa apariencia de que algo es válido, cuando en realidad sólo reproduce opiniones compartidas.

El tema de la *confiabilidad* de un instrumento, tal como lo usan los psicólogos en la Teoría de la Medida, se refiere a qué tan precisamente ofrece una medida correcta. Por ejemplo, si una persona se sube a una báscula y observa que la lectura in-





dica que pesa 70 kilogramos, se esperaría que, si se baja de la báscula y se vuelve a subir, la lectura va a indicar el mismo peso (Tecnológico de Monterrey, 2016).

En el caso del Instrumento de evaluación docente utilizado, se determina su confiabilidad si al ser aplicado dos o más veces a los mismos estudiantes, estos responden de la misma manera. Por lo general en la práctica se asume que este tipo de instrumento es confiable, aunque esto no se verifique. La confiabilidad es una condición necesaria, pero no suficiente para la validez (Tecnológico de Monterrey, 2016).

Un último aspecto acerca del instrumento de evaluación docente es su *sensibilidad*, la cual se refiere a que un instrumento de medida es más sensible mientras más pequeña sea la cantidad que puede medir. Esto depende de los fines a los que el instrumento se destina. La sensibilidad de un instrumento de medición indica cuántas de las cifras de una medida son significati-

vas (Ministerio de Educación del Gobierno de España, 2016).

En cuanto al Instrumento de Evaluación Docente utilizado, la sensibilidad se refiere a identificar las diferencias relevantes entre las calificaciones otorgadas a los docentes que cuentan con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS respecto a los que no cuentan con esa formación. Teóricamente pudiera ser que las diferencias existen, pero el instrumento utilizado no las identifica apropiadamente. Hasta donde se permite la comparación entre este instrumento y otros semejantes, parece razonable considerar que el instrumento utilizado es sensible, aunque, por supuesto, pudiera mejorarse dicha sensibilidad.

3. No hay efectos de contar con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS sobre el desempeño de los docentes.

Esta interpretación implicaría que los esfuerzos realizados por la SEP para capaci-



Habilidades digitales docentes

tar en la adquisición de las competencias requeridas en la RIEMS mediante PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, no tienen un efecto notable sobre el desempeño de los docentes en su práctica cotidiana o que dicho efecto no es diferenciado por sus estudiantes respecto a evaluarlos de manera diferente al de los docentes que no cuentan con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS.

Otra interpretación en esta misma línea consiste en considerar que la capacidad o habilidad de un docente no está circunscrita a estos cursos; es decir, algunos docentes pudieran contar con suficientes capacidades o con altos grados de estudios, de manera que consideraran innecesario tomar esos cursos o bien, aunque los tomaran, las competencias objeto de los cursos ya estuvieran incorporadas en sus repertorios. En los resultados, estos profesores capaces contribuirían a que las comparaciones con aquellos docentes que sí se vieran beneficiadas con los cursos resultaran similares, aunque no porque los cursos no sirvieran en sí mismos, sino porque no servían para ellos. Así, dado que al tomar en cuenta la totalidad de los docentes a evaluar y usar como parámetro único de diferenciación que contasen o no con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, no se tomó en cuenta si había o no influencias de otro tipo de formación en los integrantes de ambos grupos de docentes, tales como grado de estudios, años de experiencia docente o antigüedad laboral. Estos aspectos muy probablemente influyen tanto o más que contar o no con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS. Esta es eviden-

temente una limitación del estudio. Estas interpretaciones pudieran considerarse más acertadas, respecto al menos en cuanto a los docentes que fueron evaluados en este estudio.

4. Los docentes regresaron a sus prácticas previas a contar con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS al desempeñar sus funciones docentes.

Esta última interpretación hace referencia a la posibilidad de que los docentes que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS hayan adquirido competencias docentes que mejoran su desempeño al facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, pero que, al volver a los ambientes cotidianos en los que desempeñan sus labores, regresaron a las prácticas que ejercían antes de sus cursos de formación o certificación, de manera que su desempeño fue prácticamente igual al previo. Este punto nos haría cuestionarnos sobre las condiciones que mantendrían el cambio logrado.

Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran claramente que no es posible rechazar la *Hipótesis Nula (H₀)*: Los docentes de una institución de EMS que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, fueron evaluados por sus estudiantes de manera similar, que no difirió significativamente de los docentes que no contaban con esa formación y, por tanto, no se puede aceptar la *Hipótesis Alterna (H_a)*: Los docentes de una institución de EMS que contaban con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECO-



DEMS, fueron evaluados por sus estudiantes de manera más favorable que los docentes que no contaban con esa formación.

Estos resultados no son considerados como una falla en la investigación. Por el contrario, arrojan luz sobre la eficacia o, en este caso, falta de eficacia de las estrategias que se tomaron por parte de la SEP para elevar la calidad del desempeño de los docentes de EMS, al menos en este caso.

¿Qué hacer frente a estos resultados? Ya se adelantó que puede haber distintas interpretaciones de los resultados. En el presente trabajo se partirá de la suposición de que contar con PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS no representa tiempo y esfuerzos perdidos, si bien, lo que se propone en este estudio es que se requiere un cambio de paradigma en cuanto a la formación de docentes en EMS.

Este cambio de paradigma subraya la necesidad de tomar en cuenta opciones alternas a aquellas que pudieran considerarse como *hacer más de lo mismo*. Es decir, la lógica implícita hasta ahora es la siguiente: Muchos de los docentes de EMS (y seguramente esto también aplica a docentes de educación superior) no han adquirido las competencias necesarias para que su función de facilitadores del aprendizaje vaya más allá de la enseñanza formal de contenidos o el cumplimiento de objetivos temáticos señalados en los programas de estudios que forman parte de la currícula a formar. Esta carencia se ha pretendido solventar a través de la impartición de cursos, como si sólo se tratara de un problema cuantitativo de ausencias que se pueden lle-

nar o cumplimentar con el simple hecho de participar en cursos que pretenden *hacerlos competentes* respecto a la facilitación del aprendizaje requerido por sus estudiantes.

Lo que se propone es que más allá de esto, se requiere un cambio cualitativo en cuanto al enfoque de las competencias docentes. Este cambio comenzaría por una sensibilización y problematización del propio docente respecto a las competencias con las que cuenta y las que requeriría para en realidad funcionar como un *facilitador del aprendizaje* y no un mero *transmisor de conocimientos*. Adicionalmente, dicha problematización tendería a que se disponga a prepararse realmente, transformando sus propias competencias de aprendizaje y de facilitador del aprendizaje en otras personas a través de experiencias variadas e innovadoras, tanto de facilitación de dicho aprendizaje, como de las formas de evaluar que, en efecto, se logran dichas competencias. Esto iniciaría, por lo tanto, con una rigurosa evaluación y crítica de su actuación como docente, para pasar a la transformación y evaluación de los cambios y sus repercusiones.

Propuestas

Sin pretender ser exhaustivos, a continuación se proponen algunas maneras en que los docentes pudieran intentar enriquecer su formación, una vez que hayan realizado el proceso de autoevaluación y crítica de su quehacer profesional, incorporando las implicaciones de:

1. Adaptar las estrategias de facilitación del aprendizaje a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Analizar los estilos de aprendizaje puede ayudar a guiar las interacciones de la persona con las realidades existenciales. Muchos autores coinciden en que los estilos de aprendizaje son la manera en que la persona procesa la información o cómo resulta influida por las percepciones de cada individuo (Alonso y Gallego, 2009).

Los cuatro aspectos básicos para entender los factores cognitivos son:

- Dependencia-independencia de campo.
- Conceptualización y categorización
- Relatividad frente a impulsividad
- Modalidades sensoriales: visual o icónica, auditiva o simbólica, cinética o activa (Alonso y Gallego, 2009).

Es importante hacer notar que se reconoce la posibilidad de estilos multimodales. Esto nos lleva a la conveniencia de que las estrategias de facilitación del aprendizaje deberían incorporar el uso de diferentes estilos y canales para estimular a los estudiantes de manera efectiva.

2. Utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de manera efectiva.

El uso de TIC como auxiliares en el proceso de aprendizaje, se ha convertido en una herramienta que de manera creciente ha demostrado que puede ser un auxiliar muy efectivo. Cada vez más docentes, en

lugar de prohibir el uso de lap-tops, iPads y tabletas, así como teléfonos inteligentes los están utilizando de maneras creativas como auxiliares para que sus estudiantes adquieran las competencias a lograr. En muchos casos, los estudiantes desarrollan competencias y adquieren conocimientos adicionales a los planteados en los objetivos de los cursos. Las TIC pueden contribuir a lograr un acceso más universal a la educación, contribuir a generar condiciones de igualdad en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad, así como auxiliar al desarrollo profesional de docentes, la gestión, administración y dirección más eficientes (UNESCO, 2016). Esto implica que los docentes estén actualizados en el uso de las TIC, las usen creativamente y estén dispuestos a seguir aprendiendo, en especial con sus estudiantes.

3. Técnicas de manejo de grupos.

Existe una serie de técnicas de manejo de grupos que puede ser aprovechada para captar y mantener la atención y participación activa de los estudiantes y facilitar su aprendizaje. Entre ellas están el uso apropiado de posturas, gestos, desplazamientos en el espacio, uso de las manos, brazos, piernas, orientación e inclinación del cuerpo, volumen, inflexión y tono de la voz, pausas y velocidad del habla, dirección y cambio de foco en la mirada, subrayado o cambio de tema, uso de pizarrón y dispositivos de proyección, de equipo de cómputo (cañones, televisores, pantallas inteligentes), uso de bocinas para voz y música, etc. Todas estas estrategias pueden tener un considerable impacto sobre el aprendiza-



je de las competencias a lograr (Ramírez, 2016).

4. Modelado.

Se ha documentado ampliamente el papel que el docente desempeña como *modelo* a seguir. No sólo modela aspectos académicos o programados por él para ser imitados (Bandura, Walters, 1974). En realidad, modela además actitudes, valores, opiniones, propensiones, etc. Con frecuencia esto no es de manera consciente y en ocasiones se ha identificado con el llamado *Curriculum oculato*. Lo deseable es que el docente sea consciente de lo que modela y se haga responsable por ello (González de la Mora, 1993).

5. Inteligencia emocional.

Se ha venido prestando una creciente atención a la denominada *inteligencia emocional* caracterizada por Goleman como un conjunto de habilidades, entre las que destacan autocontrol, entusiasmo, empatía, perseverancia y capacidad para automotivarse (Goleman, 1995).

Existen muchas formas para tratar de aplicar la inteligencia emocional en la educación y existe acuerdo respecto a que es una tarea necesaria en el ámbito educativo para el desarrollo evolutivo y socioemocional de los estudiantes, para resaltar habilidades emocionales con base en la capacidad de percibir, entender y regular las emociones (Fernández, 2008).

6. Herramienta para la observación en clase y Microenseñanza.

La SEP, como parte de la Reforma Educativa ha incorporado una herramienta para la observación en clase (SEP, 2016), que en una primera fase se está implementado en talleres para supervisores de educación básica, pero que se intenta extender también a otros ámbitos. Básicamente consiste en una estrategia para registrar lo que hacen docentes y estudiantes, así como el uso de materiales educativos. Se emplean categorías preestablecidas para el registro:

Los 14 tipos de actividades son los siguientes:

Tabla 2
Categorías usadas en la herramienta para la observación en clase.

Categorías	Descripción		Siglas y números
Personas	2 grupos	Docente y Estudiantes	(D y E)
Grupos	4 tamaños	Todos, grupo grande, pequeño, un estudiante	T, G, P, 1
Actividades	Académicas	Con material	Del 1 al 7
	No académicas	Sin material	Del 8 al 14
Materiales	7 grupos		Del I al VII

La observación se realiza con duración de aproximadamente 20 segundos y cada sesión de observación se programa para tener 10 muestras “instantáneas”

de actividad. La herramienta genera una serie de reportes sobre uso del tiempo, actividades, dinámicas y uso de material didáctico que permitirán a los docentes y

Tabla 3.
Tipos de actividades para las categorías empleadas.

Actividades Con Materiales		Actividades Sin Materiales	
1	Lectura en voz alta	8	Interacción social
2	Exposición/Demostración	9	Estudiantes no involucrados (además anote cantidad)
3	Preguntas y respuestas/debate/discusión	10	Disciplina
4	Práctica/Memorización	11	Administración de clase
5	Monitoreo/Tarea/Trabajo Individual/Ejercicios	12	Administración de clase por el docente
6	Copiar/dictado	13	Interacción social del docente / Docente no involucrado
7	InSTRUCCIÓN verbal	14	Docente fuera del aula

Los materiales, son clasificados así:

Tabla 4.
Tipos de materiales.

MATERIALES	
I	Sin material
II	Portadores de texto/Elementos de lectura
III	Cuaderno/Elementos de escritura
IV	Pizarrón
V	Material didáctico
VI	TIC
VII	Cooperativo

supervisores tener claridad sobre lo que está ocurriendo en concreto en el aula. Tal retroalimentación resulta muy valiosa para docentes, directores y supervisores (SEP, 2016). Esta técnica de observación es semejante a la descrita por Anguera, denominada “registro Flash”, el cual permite registrar comportamientos de duración variable que no necesariamente tienen inicio o fin claros y recoger información sobre el contexto (Anguera, 1983).

En cuanto a la Microenseñanza, se puede conceptualizar de dos maneras: La

primera es empleando instrumentos de evaluación de audio o incluyendo videos acerca del desempeño de uno mismo en el aula. La segunda consiste en la observación de videos de otros docentes. Ambas opciones se realizan para preparar y retroalimentar a docentes sobre su desempeño en una situación real, practicando al menos una habilidad específica para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes (SEMS COSDAC, 2016).

7. Solución de problemas y planteamiento de nuevos problemas.

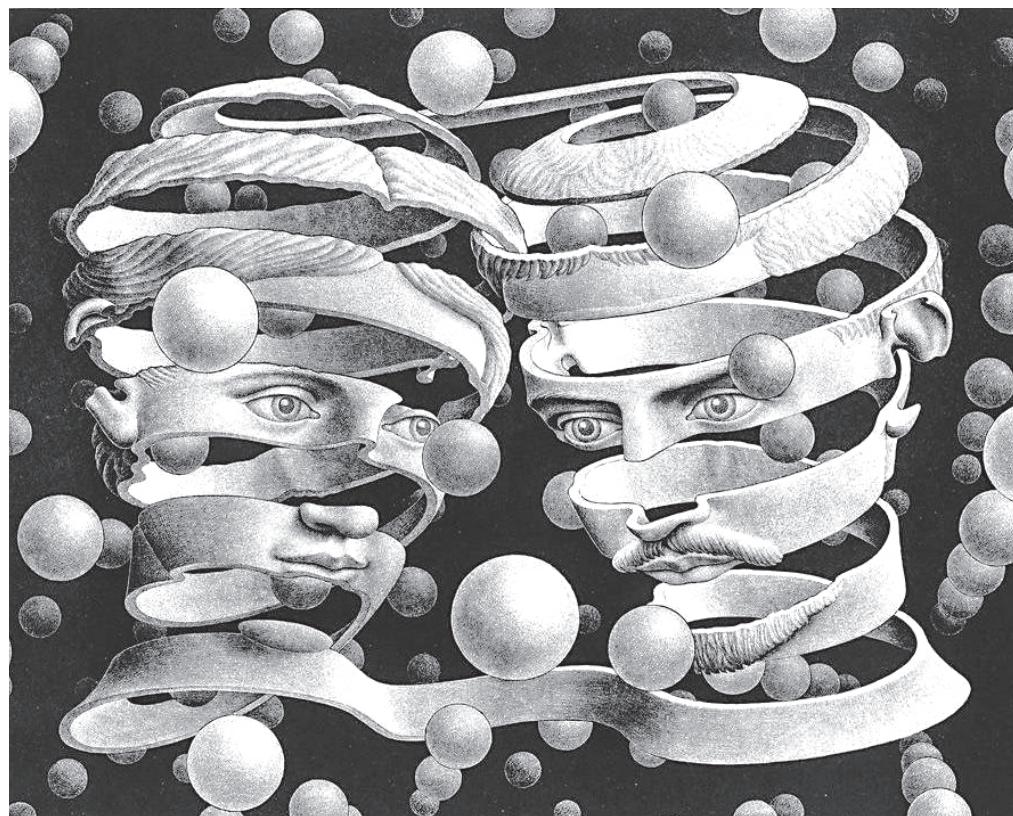
En ocasiones se puede considerar que la actividad docente tiene como objetivo merelymente que el estudiante reproduzca lo que el docente intenta enseñarle. Sin embargo, una de las buenas prácticas de algunos docentes consiste en facilitar que sus estudiantes resuelvan problemas. Esta solución de problemas siempre implica comportamientos creativos por parte de los estudiantes, ya que un simple seguimiento de pasos establecidos, por más complejos que sean, en realidad no es una solución a un problema (Melgoza Cañedo, González de la Mora y Pérez Chavira, 1995).

Por otra parte, algunos seguidores de Piaget propusieron una quinta etapa del desarrollo cognoscitivo. Kennedy-Arling propuso lo que denominó *Encuentro de problemas*. Esta etapa avanzada, no logra-

da por todas las personas, se caracteriza más que por la solución de problemas, por el planteamiento de nuevos problemas, lo cual conducirá a maneras de pensamiento divergentes y creativas que contribuyen de manera significativa al desarrollo cognoscitivo de las personas y a la creación de nuevas perspectivas de conocimiento (Bee y Mitchell, 1987).

8. Técnicas de comprensión del lenguaje.

Una serie de estudios mostraron que la mayoría de los estudiantes universitarios presenta importantes áreas de oportunidad respecto a la comprensión del lenguaje, las cuales se presentan incluso en sus docentes. Afortunadamente la comprensión del lenguaje puede incrementarse de manera notable a través de prácticas graduadas de distintas competencias (Fuentes, González y Melgoza, 1986). Una implicación es que la



formación de docentes de cualquier nivel educativo debería desarrollar la comprensión del lenguaje en docentes y las competencias para desarrollarla en sus estudiantes.

9. Metodología de investigación científica y tecnológica

Aunque formalmente se imparten asignaturas llamadas “Metodología de la investigación”, muchas veces no se emplean procedimientos científicos para encontrar evidencia válida que respalde o contradiga la información con la que tratan los docentes y los estudiantes; es decir, para validar las proposiciones empíricas. De hecho, muchas asignaturas son una mera clasificación formal de los pasos que en principio se deben seguir o de los tipos de hipótesis que existen. El empleo efectivo de las estrategias metodológicas que utilizan los científicos podría ser de gran provecho en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial respecto a los criterios acerca de amenazas a la validez y posibilidades para controlar o eliminar variables extrañas (Melgoza y González, 1990, Vol I. Año XII. N°. 139).

10. Técnicas de análisis lógico del lenguaje.

De manera semejante a la importancia que representa la investigación científica respecto a las proposiciones empíricas, las técnicas de análisis lógico del lenguaje resultan fundamentales para clarificar el sentido y el significado que se otorga a las proposiciones conceptuales. Melgoza elaboró un documento para ser empleado en la formación de docentes de educación superior que está concebido precisamente para desarrollar la aplicación de tres

técnicas de análisis lógico del lenguaje: el Principio Polar, el Caso Paradigma y el Caso Particular. Dicho documento ha servido de base para algunos trabajos que muestran la utilidad de enseñar a docentes y estudiantes el empleo de estas técnicas para eliminar confusiones conceptuales y contribuir a un mayor desarrollo de las competencias deseables en el perfil de egreso de estudiantes de EMS y superior (González de la Mora, 2008).

11. Análisis y uso de portafolio de evidencias y rúbricas de aprendizaje.

Aunque ya forma parte de la estrategia nacional de formación docente, se requiere incrementar la utilización efectiva de los portafolios de evidencias. Un portafolio de evidencias es una serie de documentos del trabajo del estudiante en el cual se demuestra su esfuerzo, progreso y logros; éstos muestran cómo piensa, analiza, sintetiza, cuestiona, crea e interactúa el estudiante con otras personas. Al usarse como una forma de evaluación, permite que docentes y estudiantes monitorean el proceso de aprendizaje, lo cual posibilita la introducción de modificaciones (UAM Azcapotzalco, 2016).

Tres aspectos importantes en cuanto al portafolio de evidencias son: la posibilidad de que a) el estudiante participe en la elección de las evidencias que formarán parte de su portafolio, b) la guía que para orientar sus actividades constituye el conocimiento de lo que forma parte del portafolio y c) la retroalimentación que docente y estudiante pueden obtener al terminar el curso y durante su desarrollo.



Las rúbricas de aprendizaje se pueden conceptualizar como guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Se pueden presentar en forma de tablas que hacen explícitos los niveles de desempeño de los estudiantes en aspectos determinados, con los criterios específicos que se aplicarán a su rendimiento (UNAM, 2012). Por lo general se expresan en niveles de logro de la competencia, con una graduación que suele ir de tres a cinco niveles; pueden formar parte de los portafolios de evidencias.

12. Pago por aprendizaje, no por intento.

Una última propuesta con relación a complementar la formación docente tiene que ver con estimular los logros de los docentes en términos de las competencias desarrolladas por sus estudiantes.

Si consideramos que al hablar de enseñanza nos referimos a que alguien, intencionalmente, logra que alguien aprenda algo, se está excluyendo el mero intento de enseñar, aunque en algunos contextos suele emplearse como una actividad genérica de los docentes, desligada de sus consecuencias: "me dedico a la enseñanza" (Passmore, 1982).

Esto implicaría que se estimulara a los docentes no sólo por el tiempo que dedican a las actividades en el aula, sino en cuanto a la medida en que sus estudiantes en efecto desarrollan las competencias correspondientes a cada uno de los cursos que imparte.

Al decir que la enseñanza es intencional se implica que sólo cuentan como

enseñanza aquellas acciones que deliberadamente se realizan con la finalidad de lograr que alguien aprenda algo. Enseñar en esta acepción se refiere a lograr la modificación intencionada del repertorio de las personas y, por lo tanto, en este sentido no llamamos enseñar al mero intento de lograrla, pues de esa forma resultaría absurdo afirmar que un docente enseñó algo a sus estudiantes, pero que ellos no aprendieron. Esto es equivalente a decir: "Yo enseñé a nadar a alguien, pero se ahogó porque no sabía nadar" (González de la Mora, 1993).

En síntesis, el presente trabajo resulta de utilidad para retroalimentar a autoridades educativas, así como a docentes, respecto al impacto que está ocasionando la formación docente con estrategias como PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS, sobre la manera en que sus estudiantes los evalúan. Así se permite valorar más acertadamente los resultados del esfuerzo que se está haciendo en la formación de docentes de EMS para lograr los objetivos planteados por la RIEMS, en especial en la percepción de los usuarios del servicio educativo, en comparación con la percepción que tienen respecto a los docentes que no han recibido dicha formación.

Además, los resultados obtenidos no desvaloran el esfuerzo que se está realizando. Lo que se sugiere es que la formación de docentes requiere de un cambio de paradigma, en el que se destaque la necesidad de tomar en cuenta opciones distintas a *hacer más de lo mismo* para que, tanto los docentes de EMS, como los de todos los niveles educativos cuestionen su función de

facilitadores del conocimiento y trasciendan la enseñanza formal de contenidos o el cumplimiento de objetivos temáticos de los programas de estudios que constituyen la currícula deseada. La propuesta es que esto no se debería intentar resolver a través de la mera impartición de cursos, con un enfoque cuantitativo de ausencias que se pueden solventar con el simple hecho de agregarles cursos para *hacerlos competentes* respecto a facilitar el aprendizaje requerido por sus estudiantes.

Lo que se propone es que se trascienda una visión cuantitativa por una transformación cualitativa en cuanto al enfoque de las competencias docentes. Este cambio iniciaría con una sensibilización y problematización del docente respecto a las competencias con las que ya cuenta y las que requiere para funcionar más que como un mero *transmisor* de conocimientos y se desempeñe como un *facilitador del aprendizaje*, propiciando su disposición para prepararse, transformando sus propias competencias de aprendizaje, las de un facilitador del aprendizaje de otras personas y su evaluación, mediante experiencias variadas e innovadoras, partiendo de una rigurosa autoevaluación y crítica de su actuación para llegar a la transformación y evaluación de los cambios y sus de las consecuencias de los mismos.

A manera de sugerencia, se sugieren doce propuestas que pueden hacer más probable que los docentes de EMS y de otros niveles logren sus objetivos también en otras instituciones y contextos, para generar mayores contribuciones al desarrollo educativo de nuestro país. También se

deben seguir estudiando los efectos de la formación de docentes y enriquecerla de forma inteligente.

Referencias

- Alonso, A. y Gallego. C. (2009). <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>. Obtenido de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>
- Anguera, M. T. (1983). *Manual de Prácticas de Observación*. México: Trillas.
- Bandura, Walters (1974). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bee y Mitchell (1987). *El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida*. México: Harla.
- Fernández, R. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Educación y Psicología*, pp. 412-436.
- Fuentes, Ma. Teresa, González, R. y Melgoza, R. (1989). Entrenamiento en Comprensión del Lenguaje. *Educación y Desarrollo*. Vol. II. Año XII. No. 136. Octubre-noviembre, pp. 8-16.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González de la Mora, R. (julio/agosto/septiembre de 1993). Consideraciones Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. *Educar. La Revista de Educación. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco*, Año I, No. 3 (julio/agosto/septiembre), pp. 109-115.



- González de la Mora, R. (Mayo/agosto de 2008). Crítica de las Teorías en la Educación Superior. *Vita Et Labor. Revista Académica de la Universidad Interamericana para el Desarrollo*, pp. 21-26.
- Melgoza Cañedo, González de la Mora y Pérez Chavira (1995). *Solución de Problemas y Toma de Decisiones*. Guadalajara: UNIVA UNADIS.
- Melgoza y González (1990). Análisis del uso de los términos Ciencia, Psicología y de sus derivados. *Educación y Desarrollo*, I. Año XII. N° 139, pp. 9-18.
- Ministerio de Educación del Gobierno de España (2016). http://newton.cne.mec.es/materiales_didacticos/sensibilidad/sensibilidad.html.
- Passmore, J. (1982). *Filosofía de la Enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, C. M. (2016). *Técnicas de comunicación en el salón de clases*. Guadalajara: Presentación inédita para el Doctorado en Educación de la Universidad del Golfo.
- SEMS (2014). <http://www.profordems.sems.gob.mx/profordems/index.php>.
- SEMS COSDAC (2016). Estrategias de micro-enseñanza para fortalecer la gestión del aula. Obtenido de <http://cosdac.sems.gob.mx/eme/>
- SEP (2008). Acuerdo número 442. Diario Oficial de la Federación, pp.1-59 (Primera Sección).
- SEP (2008). Acuerdo número 447. Diario Oficial de la Federación, pp. 1-5 (Tercera sección).
- SEP (2009). Acuerdo 488. Diario Oficial de la Federación., pp. 1-3.
- SEP (2009). CERTIDEMS. Obtenido de http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ems/publicaciones/certidems/mzo_26_2009.pdf; http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ems/publicaciones/certidems/mzo_26_2009.pdf
- SEP (2016). La observación de clase. Taller para Supervisores de Educación Básica. Guadalajara, Jalisco, México: SEP.
- SEP-ANUIES (2016). certidems.anuies.mx/public/. Obtenido de <http://certidems.anuies.mx/public/>
- Tecnológico de Monterrey (2016). <http://www.cca.org.mx>. Obtenido de http://www.cca.org.mx/cca/cursos/estadistica/html/m4/medicion_confiabilidad_validez.htm
- UAM Azcapotzalco (2016). *Evaluación /instrumentos centrados en el alumno. Portafolios*. Obtenido de <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/portafolios.htm>
- UNAM (2012). *Cómo elaborar una rúbrica*. Obtenido de http://riem.fac-med.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF
- UNESCO (2016). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación*. Recuperado el 07 de diciembre de 2016, de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/>



UNIVERSIDAD ANTROPOLOGICA
DE GUADALAJARA

La Universidad Humanista